

<<孤独症儿童的早期融合教育>>

图书基本信息

书名：<<孤独症儿童的早期融合教育>>

13位ISBN编号：9787512703995

10位ISBN编号：7512703996

出版时间：2012-4

出版时间：中国妇女出版社

作者：王国光

页数：243

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

### 内容概要

本书集作者近二十年的理论研究及对国内两千余名不同年龄阶段的孤独症儿童、青少年的康复训练、培训、家庭与幼儿园教育指导实践的所得所悟，从新的视角为广大患儿家长、教育工作者、研究者指明了孤独症儿童的干预方向，提供了具体的操作方法，通俗易懂，具有很强的实用性。作者充满爱的撰写，正如她播下了希望的种子。

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

### 作者简介

王国光

毕业于北京师范大学，教育学硕士。

北京市社会学学会弱智和孤独症儿童教育与康复研究分会理事，中残联的特聘专家。

她多次负责孤独症教育骨干教师的培训工作，曾任北京市星星雨教育研究所副所长，曾成立北京市海淀区星外宝贝康复训练中心。

2005年至今在幼儿园开展孤独症儿童早期融合教育的探索，目前主要致力于家长培训。

主要著作有与其他专家共同编写的《孤独症儿童的教育与康复训练》《孤独症儿童情绪调整与人际交往训练指南》。

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

### 书籍目录

#### 序

#### 理念篇

- 一、孤独症孩子的问题本质
- 二、孤独症儿童与一般儿童的共性和差异
- 三、着眼生命全程教育，把握早期教育的方向
- 四、融合教育的发展历程
- 五、正确理解早期融合教育
  - 1.融合教育不是只提供普通环境的随班混读
  - 2.融合教育不是在普通环境中求得同步
  - 3.融合教育强调的是通过支持达到相互适应，达到孩子和环境的和谐统一
  - 4.融合教育强调普通教育与特殊教育的密切配合
- 六、孤独症儿童早期融合教育的意义

#### 实践篇

- 一、融合教育需要的社会环境
    - 1.什么样的幼儿园适合孤独症孩子
    - 2.普通教师接纳的态度如何体现
    - 3.普通儿童能接纳孤独症儿童吗
    - 4.普通儿童的家长能接纳班里有孤独症孩子吗
  - 二、融合教育中的支持——从教师到同伴
    - 1.普教与特教合作的支持模式
    - 2.集体活动中的支持
    - 3.教师引导下的同伴支持
  - 三、融合教育中的支持——家长
    - 1.家长的职责是做回本分的自己
    - 2.家长要学会利用与整合周边的社会资源
  - 四、早期融合教育的干预思路
    - 1.获得安全感
    - 2.培养适当行为
    - 3.培养共同关注力
    - 4.培养参照学习能力
    - 5.培养意图理解的意识
    - 6.自信心的培养
  - 五、融合教育中的游戏教学
    - 1.充分体验亲子互动的乐趣，提高孤独症儿童的交往欲望
    - 2.通过脱敏，提高孤独症儿童的感觉适应力
    - 3.增加游戏体验，交往对象从父母扩展到他人
    - 4.创设热闹的气氛，吸引孩子参与集体游戏的兴趣
    - 6.增加生活体验，扩充游戏的内容，培养想象
    - 7.和小朋友产生互动，学习交往的相互性，在交往中发展语言
    - 8.在游戏中学习规则
    - 9.合作游戏需要心理解读能力
- #### 现实问题与解决策略篇
- 一、幼儿园遇到的问题
  - 二、孩子遇到的问题

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

- 1.安全感的问题
- 2.适应环境的问题
- 3.交往方面的问题

### 三、训练中存在的误区

- 1.强调通过训练改变孩子而不考虑环境支持
- 2.单纯强调补短而不是以扬长入手
- 3.单纯强调行为矫正而非正向行为的建立
- 4.采用千人一面的教学模式，忽视孩子的年龄特点与个体差异
- 5.训练流于形式，不强调学习的功能性
- 6.单纯强调灌输知识而不考虑孩子的学习状态

### 四、由于幼儿园阶段处理不当可能造成小学阶段的延续问题

- 1.影响在学校安全感的获得
- 2.影响对课堂学习的理解
- 3.影响学习的主动性
- 4.影响自信
- 5.影响与同伴的交往
- 6.如何面对自己是个孤独症患者

附录对童童家庭的个案跟踪指导

后记

主要参考书目和文目

## &lt;&lt;孤独症儿童的早期融合教育&gt;&gt;

## 章节摘录

孤独症儿童的早期融合教育 理论篇 一、孤独症孩子的问题本质 目前，人们对孤独症有着各种各样的描述和解释，但是大多局限于描述孤独症者某个年龄阶段的行为表现或者某些人的行为表现。

但是当你将孤独症儿童放入普通群体中去比较，或者将他们这一群体纵向加以比较，特别是看了很多大龄孤独症者的生活现状以后，你不禁会怀疑以前的认识，而重新审视与思考：孤独症者到底是一个怎样的一个群体？

——冬冬上小学二年级了。

一天，他在公共汽车上看见一位阿姨身体很胖，于是就对阿姨说：“阿姨，你怎么长得这么胖呀！”

真难看！

“由于冬冬说话的声音很大，惹得周围几个人窃窃发笑。

阿姨被这突然的一幕搞得很尴尬，表情很不自然，一看是个孩子，什么也没说，离开了。

——丫丫是个小学四年级的小女孩。

身体又高又壮，已经开始青春期发育了。

一天，丫丫和家人一起出去吃饭，不小心被饮料弄湿背心了。

丫丫觉得不舒服，当众就要脱衣服，被爸爸制止了。

丫丫不理解：衣服湿了就要脱掉，为什么不行呢？

——壮壮是个20岁的小伙子，高大魁梧。

壮壮没有上过学，从小学到初中，全靠妈妈在家里教他。

妈妈说他加减乘除计算准确无误，《康熙字典》从第一页到最后一页他都能读出来。

一次，妈妈让壮壮拿2元钱去买一瓶醋。

他认识人民币的面值，很快就从妈妈的钱包中找出2元钱。

又一次，妈妈的钱包里没有2元面值的钱了，妈妈拿出两张1元钱问他面值是多少，他说是1元。

妈妈又问“1加1等于多少”，他马上回答“2”。

“那1元钱加1元钱是多少？”

“他回答‘1元钱’。

“妈妈惊讶：原来他根本不知道‘1加1等于2’是什么意思，只是背下来了。

案例 ——47岁的Stefen是个孤独症患者，美国波士顿大学特殊教育学博士。

一次，他在台湾演讲，讲得正起劲儿，突然，会议主办人走到他身边问道：“你看什么时候了（你的表说几点）？”

“他一脸困惑：“我的表不会说话。”

“全场大笑，他吓了一跳，然后他才意识到：“他（主持人）是在暗示我快点儿讲完。”

“冬冬评价别人的相貌，却不去考虑别人的感受；丫丫知道衣服湿了要脱，但不分场合；壮壮知道“1加1等于2”，却不能用于生活；Stefen可以获得博士学位，却难以解读主办人问话的含义。

有言语能力但表达时不会考虑别人的感受，有学业能力但不会用于社会生活，有高等教育的学历但不能适时地解读别人的想法，这就是孤独症最本质的障碍——社会性的缺失。

他们在行为上表现为不符合社会常规，在语言上表现为不能与人进行互动性交流，进而在交往上表现为很难与人相处，在同伴中表现为不合群。

二、孤独症儿童与一般儿童的共性和差异 孤独症儿童首先是儿童，然后才是有问题的儿童。

既然是儿童，就必须遵循儿童发展的规律，不可能超越。

孤独症儿童首先是儿童，然后才是有问题的儿童。

既然是儿童，就必须遵循儿童发展的规律，不可能超越。

脱离儿童的特点去进行孤独症儿童的训练，那是违背客观规律的，其科学性可想而知！

既然是儿童，就要承认儿童的共性，在承认共性的前提下找出他们的不同。

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

否则没有比较，怎么知道哪里不同呢？

但是人们往往容易强调孤独症儿童的特殊性而忽视他们作为儿童的一般特征，将孤独症儿童与一般儿童完全分割开来，好像当一个孩子被诊断为孤独症后，他就再也不是“孩子”了。

一个2岁的孩子，强迫他坐在椅子上进行一两个小时的所谓强化训练。

家长们还抱怨，这都坐不住，将来还怎么上学！

一个3岁孩子的妈妈抱怨：“玩起来，目光对视可好啦！

一说学习，那眼睛到处看，就是不看老师，注意力可差啦！

”人们觉得这样的孩子只是孤独症患者，从而忽视与剥夺了他们作为孩子应有的特点与权利，甚至是天性，由此可能误导了对他们的教育方向，人为地增加了他们受障碍的程度。

案例 妞妞今年1岁半了，圆圆的脸上一双大大的眼睛，很是可爱。

妞妞上亲子班半年了，总是坐不住，把小朋友的玩具都扔得老远，惹得老师没法上课。

妈妈在老师的建议下带妞妞来到医院检查。

虽然年龄还小，但是妞妞已经有一些明显的孤独症症状。

医生虽然没有下结论，但是提醒家长一定要充分重视。

妈妈坚信有问题就要进行特殊训练。

妈妈连夜在网上搜索，终于找到一家愿意接收这么小年龄的孤独症孩子训练机构。

妈妈毅然让妞妞从幼儿园退园出来，进入训练机构。

训练机构不让妈妈进教室，虽然妞妞哭闹得很厉害，但是妈妈一直坚持。

妈妈坚信，狠狠心，孩子会好的。

半年过去了，妞妞的脸上不再有笑容。

对于一个1岁半的孩子来说，什么重要，妈妈不清楚。

但是妈妈义无反顾地认为妞妞是孤独症儿童，既然是特殊儿童，就不同于一般儿童，要用特殊方式对待，抓紧时间实施早期干预，不能耽误了孩子。

妈妈压抑了孩子的情感还一无所知。

这样的训练只能让孩子离主流越来越远。

案例 越越是个4岁半的小男孩，已经上幼儿园两年了，能够理解老师上课的要求，也可以跟随小朋友进行集体活动，但是不会主动和小朋友玩，小朋友找他玩时，他被动参与的时间也很短暂。

虽然还有一些问题，但是这些问题不足以影响他进入幼儿园。

妈妈硬是让越越退园，带他去特殊机构训练。

原因是在机构中可以增加训练的强度，通过个训可以学习更多的东西。

到机构训练一年，越越再次回到幼儿园，老师说他没有太多变化，妈妈有些失望。

不过妈妈说：“我儿子都会40以内的加减法啦！

”老师说：“班里的其他孩子还都不会呢！

”试想：难道孤独症的孩子是因为不会加减法和别的孩子不同吗？

我们暂且不说学习40以内的加减法对于一个普通的4岁半的孩子是否合适，对于孤独症孩子来说，有些孩子因为有超常的机械记忆能力，很容易背记这些数字，但是对于一个4岁半的孩子来说，什么是最重要的？

他应该在这个年龄阶段学习什么？

具备什么样的能力？

他与普通儿童的差距到底在哪里？

这才是家长和专业工作者必须关注的。

经过十几年的研究与探索，人们对于孤独症的认识从知之甚少到逐步深入，从隔离型的特殊训练到现在有更多的家长要求孩子能够进入幼儿园接受融合教育。

从广义上说，特殊教育包含融合教育，而融合教育是特殊教育的重要形式之一，但是由于人们对孤独症的认识存在很多误区，片面夸大其特殊性，使得目前对于孤独症儿童所实施的训练与将来的幼儿园融合教育往往是脱节的。

特别是当孩子一旦融入普通环境，这种脱节就表现得非常明显，甚至有时会造成负面的作用，不得不

## &lt;&lt;孤独症儿童的早期融合教育&gt;&gt;

花费很长的时间重新调整，无形中耽误了孩子很多的宝贵时间。

案例 闹闹6岁了，在特训机构训练了将近三年。

在机构里，闹闹在姥姥的陪同下可以安静上课。

到了该上学的年龄，家人商量到幼儿园融合一年，以便为上学做准备。

在幼儿园里，开始的时候，闹闹还算安静，但是，不到一个月，闹闹开始下座位，尖叫，如果有人制止他，他就会把玩具到处扔，最后竟然一上课就跳到桌子上，大发脾气，弄得整个楼道的小朋友都无法上课。

姥姥纳闷：为什么孩子退步了呢？

目前，隔离型的特殊教育大都以行为矫正和补偿性课程为主，当然这些对孤独症儿童来说是非常重要的，也是家长很快能看到效果的。

但是融合教育需要更多的是孩子的自发性行为，是孩子活动的主动和积极状态，被动式学习的孩子离开陪读是无法适应普通环境的，因为他们没有具备主动的学习状态，没有建立自主的学习能力，这些恰恰是进入普通环境最需要的。

这是孩子进入幼儿园的共同需要，而不仅是孤独症儿童的需要。

脱离共性的特殊教育，使得闹闹一旦上幼儿园离开了姥姥的监督，就自认为可以放任自由了。

幼儿园较之特训机构宽松的学习氛围，让闹闹压抑已久的神经放松下来，情绪有机会宣泄出来。

宣泄是必要的，也是必然的，但是宣泄的过程不是每个幼儿园都可以接受的。

因此，站在融合教育的立场，需要从普通教育的角度看待特殊教育。

从普通教育的角度看待特殊教育，就是承认孤独症儿童作为儿童的共性；从特殊需要的角度改革普通教育，就是承认共性前提下的个性。

因此，只有共性和个性相结合，普通教育与特殊教育相结合，才能更好地把握孩子的发展方向，最大限度地实现干预的有效性。

三、着眼生命全程教育，把握早期教育的方向 美国IDEA法案为0~21岁的特殊儿童提供了全面的教育服务保障，从婴儿的个别化家庭服务计划到学生的个别化教育计划，再到成年后的个别化转衔计划，涉及个体在家庭、学校、社区、工作、成人服务机构等不同生活环境的发展。

美国IDEA法案为0岁~21岁的特殊儿童提供了全面的教育服务保障，从婴儿的个别化家庭服务计划到学生的个别化教育计划，再到成年后的个别化转衔计划，涉及个体在家庭、学校、社区、工作、成人服务机构等不同生活环境的发展。

对特殊教育成效目标的关注不再只是接受特殊教育服务的数量，而是转向了特殊儿童接受教育后成年生活的质量，即障碍者在独立性、融合性、生产性、满意性上的发展成效。

IDEA法案提出了生涯教育的概念，强调从孩子一生发展的角度去思考现阶段的训练，从成年生活质量的角度去设计低年龄阶段的训练计划。

这就是我们所说的用发展的眼光看待特殊教育。

用发展的眼光看待特殊教育就是强调特殊教育的连续性。

强调教育的连续性，就是说孤独症儿童的教育不是短期行为，不是以消除某个行为或者建立某个行为为目的，而是将孤独症儿童作为发展中的个体，将阶段性目标与孩子将来的发展结合在一起，为其以后的生活打下良好的基础。

如何与孩子将来的发展结合？

这就要求教育者以及家长要明确孩子的发展方向。

虽然儿童发展的不同阶段有不同的重点，但是就儿童的整体发展而言，它是一体的，教育目标是一致的。

只有方向明确，才能保证教育的连续性。

从1993年开始，我国大陆地区开始进行孤独症儿童教育训练的探索，虽然至今近20年过去了，但是更多家长关注的仍然是：“孩子怎样才能说话？

”“我的孩子怎样才能说得更多？

”“我的孩子为什么总喜欢玩车轮子？

”“他们纠缠在具体的问题中不能自拔，好像只要这些问题解决了，他们的孩子就再也不是孤独症



## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

了。

1998年，我在一次家长培训时，曾经问过一个问题：“有哪个家长知道老师为什么给你的孩子设计现在所进行的训练内容？”

“没有一个家长回答我。”

我又问：“有哪个家长问过老师呢？”

“有个家长说：“老师教什么，我们就学什么。”

老师教的一定是对的。

我们根本就没有想过要去问。

“只有训练内容，而没有训练方向。”

这也难怪，当时的训练资源少得可怜，也许专业工作者都不清楚方向是什么。

时过境迁，十几年过去了，在年初的一次家长培训上，有个家长问了我这样一个问题：“现在的干预方法包括认知干预法和游戏干预法，我认为我的孩子不适合用认知干预法，更适合用游戏疗法，而游戏方法有很多，我的孩子要用哪个呢？”

“由于信息社会的发展，家长们已经不像十几年以前那样孤陋寡闻，也开始分析什么是适合自己的孩子的方法。”

我们暂且不说家长对方法的分类是否正确，但是问题是共通的。

家长只是着眼于寻找具体的方法解决具体的问题，那么问题背后说明了什么？

这个问题的解决与以后的发展有什么联系？

仍然只有方法而没有方向。

从十几年前的“只有内容，没有方向”，到十几年后的“只有方法，没有方向”，形式上似乎进步了，但是本质上没有改变。

发展的方向在哪里？

没有方向，如何鉴别方法的适用与有效？

没有方向，如何分辨训练内容是否是孩子需要的，是否适合孩子发展的要求？

一位家长说：“我最大的困惑就是，虽然学习了一些关于孤独症的干预方法，但是这些方法是否对于孩子是好的，适合的？”

家长希望自己所做的事对孩子的长远发展有帮助，而不仅仅是短期看到孩子取得某方面的进步。

我们可能会做一些对孩子当前有帮助的事，但长远来看，对孩子没有好处。

“纵观孩子一生的发展，孤独症儿童的发展方向在哪里？”

我们应该做怎样的努力才能帮助他们将来自立？

很少有家长从长远的角度去思考，包括一些孤独症专业工作者。

在孤独症儿童的教育问题上，我们需要具备长远的眼光。

四、融合教育的发展历程 自20世纪90年代起，联合国教科文组织就多次召开世界特殊教育会议，根据社会发展需要提出新的特教理论：要把特殊儿童看做“有特殊需要的儿童”，强调“个别化教育”“全纳教育”“融合教育”；指出“存在设立或维持把特殊和正常儿童分开的管理结构的危险；社会应增进对特殊儿童的理解和可接受性，使特殊儿童回归主流社会”。

自20世纪90年代起，联合国教科文组织就多次召开世界特殊教育会议，根据社会发展需要提出新的特教理论：要把特殊儿童看做“有特殊需要的儿童”，强调“个别化教育”“全纳教育”“融合教育”；指出“存在设立或维持把特殊和正常儿童分开的管理结构的危险；社会应增进对特殊儿童的理解和可接受性，使特殊儿童回归主流社会”。

1994年6月10日在西班牙萨拉曼卡召开的《世界特殊需要教育大会》上通过的一项宣言中提出全纳教育的教育理念和教育过程。

主张教育要容纳所有学生，反对歧视排斥、促进积极参与，注重集体合作，满足不同需求，是一种没有排斥、没有歧视、没有分类的教育。

引自百度百科。

## &lt;&lt;孤独症儿童的早期融合教育&gt;&gt;

1975年,美国国会通过了《所有残疾儿童教育法》(Education of All Handicapped Children Act, 即94-142公法),以保障残疾儿童的教育权益,规范学校中的特殊教育。

该法案堪称美国特殊教育发展的里程碑,为残疾儿童接受平等而适当的教育提供了法律支持。

94-142公法确立了保障残疾儿童及其家长权益的六条基本原则,包括:零拒绝(Zero reject)、无歧视性评估(Nondiscriminatory evaluation)、个别化教育(Individualized education)、最少限制的环境(Least restrictive environment)、合法的程序(Procedural due process)以及家长的参与(Parental participation)等。

2004年末,美国总统布什签署颁布了《障碍者教育促进法》(Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004),对IDEA再次进行了修订。

美国IDEA法案颁布至今,历经了多次修订,见证和推动了美国特殊教育的发展:从残疾范式到以人为本,将“障碍”更多地理解为人的一种特征;教育平等观念逐步扩充;特殊教育从关注外在的环境安置到注重内在的服务品质,直至关注个体的生涯发展和特殊教育成效,这是特殊教育观念的改变,是向传统教育观念的挑战。

回顾全球早期融合教育的发展历程,主要经历了三个阶段: 第一阶段是20世纪60年代末到80年代末在美国首先发起,后来在英国和其他欧洲国家得到积极响应的回归主流运动(mainstreaming movement),揭开了融合教育的序幕。

这些国家的一部分特殊教育工作者,特殊儿童的家长对“隔离式”的特殊教育提出了严厉的批评,他们认为应该让特殊儿童在最少受限制的环境中接受教育,这样将会有助于残疾儿童日后回归主流社会和主流文化。

当时,强调的问题是残疾儿童教育安置形式的非隔离性和最少限制性。

该阶段主要关注特殊幼儿的“安置”问题,而忽视教育环境应该为接纳特殊幼儿作出的转变。

第二阶段是20世纪80年代到90年代之间,有关融合教育的讨论进一步涉及对特殊儿童的认识和鉴定、评估等问题,认为对各种有身心障碍的儿童贴上不同的标签会对这些儿童一生的发展带来许多负面的影响,还认为传统的盲、聋、弱智的纯医学分类对教育来讲,没有太多的指导意义,应从社会心理的角度更多地关注儿童的教育需要。

因此,融合教育思想的倡导者建议用“有特殊教育需要的儿童”(children with special educational needs)来代替残疾儿童(handicapped children)的称呼。

反“标签化”、反鉴定评估中的“纯医学观点”和主张“无歧视评估”是这一时期国外特殊教育学界主要的思潮。

第三个阶段是从上个世纪末到现在,在这一时期,连续召开的几次国际性特殊教育会议使得融合教育的思想更为成熟。

例如,经过1990年在泰国召开的世界全民教育大会,1993年联合国教科文组织在我国哈尔滨召开的“亚太地区有特殊需要儿童、青少年教育政策、规划和组织研讨会”,尤其是1994年在西班牙萨拉曼卡召开的“世界特殊教育大会”之后,大多数国家和地区对融合教育的思想有了比较深入的理解和认同。

在上述国际会议上,分别通过了著名的《世界教育全民宣言》及《实现全民教育的行动纲领》《哈尔滨宣言》和《萨拉曼卡宣言》,不仅反复强调了每一个儿童都有接受教育的权利,而且提出要根据儿童的个人特点和实际需要来提供最少限制的合适的教育;普通学校应该倡导融合教育,旗帜鲜明地反对对特殊儿童的歧视,普通学校和教育机构的管理者、教师和学生及学生的家长都应满怀热情地接纳有发展障碍的特殊儿童。

这就意味着学校必须尽可能地为有障碍的儿童提供最少限制的、与正常发展儿童一样或相似的教育环境。

1995年,国际智力障碍者联盟(International League of Societies for Persons with Mental Handicap)更名为国际融合教育联盟(Inclusion International)。

从特殊教育发展的角度来看,提倡融合教育是特殊教育发展史上的一次飞跃,它表明当代特殊教育已经从福利型向权益型、大众型的方向转变。

## &lt;&lt;孤独症儿童的早期融合教育&gt;&gt;

从隔离教育到融合教育的转变是一种教育思想的转变。

实现融合教育必须得到教育界和全社会的理解和支持，这个强有力的支持系统主要涉及到国家政策、资金投入、专业人员培养、家长支持、社会支持等五个方面。

引自方俊明《融合教育：当代特殊教育发展的必由之路》?中国社会科学报本网。

从辽宁师范大学孙敦科老师新近翻译的资料信息中得知：2011年9月30日，美国总统奥巴马签署经参众两院一致通过的再授权法案（The Combating Autism Reauthorization Act, CARA），延长“应对孤独症法案（CAA）”三年，保证联邦政府继续对关键性的孤独症研究、各种服务和治疗给予支持。

奥巴马是在白宫宣布这一为美国数百万的孤独症患者及其家庭带来希望的消息的。

“孤独症之声”创始人赖特夫妇，董事会成员曼恩夫妇出席了总统在白宫举行的官方仪式。

根据新的法律，联邦政府承诺将在未来三年中继续拨款6.93亿美元，以维持目前水平的对孤独症研究、各种服务和治疗所给予的支持。

2006年通过的原有的《应对孤独症法案》在过去五年中已经提供了将近9.45亿美元，大大推进了对孤独症潜在病因以及早期干预行为处置的研究。

我国的早期融合教育起步较晚，为学前儿童提供教育这一设想是于1989年才被国家教委提出的，当时的原国家教委基础教育司在“关于发展特殊教育的若干意见”中指出，“要积极开展学前教育”。

根据《北京市“十一五”时期教育发展规划》，从2006年开始北京市14所早期干预试点幼儿园的18个特殊学前儿童教育资源教室建成，覆盖北京市的每个区县，接纳了智力、语言发育迟缓、弱视力、轻微孤独症、动作发展不协调等不同缺陷的88名幼儿进行随班就读。

至2010年止，北京市教委先后为近50所试点幼儿园颁发了“北京市学前儿童特殊教育示范基地”的标牌。

根据京教学前〔2007〕2号、京教学前〔2009〕8号文件，对示范基地提出了明确的要求。

文件中指出：要建立园长牵头的工作研究小组；要为每个随班就读幼儿建立个人成长档案；要做好区域内特殊儿童家庭教育咨询服务，要根据每个特殊学前儿童实际设立教育目标与内容……使其真正成为北京市特殊学前儿童随班就读教育训练基地、特教师资培训基地、特殊儿童教育研究基地和特殊儿童家庭教育咨询服务基地。

但是，由于幼儿园缺乏特殊教育的专业支持、专业人员的严重匮乏、师资缺乏系统的培训等因素，有些示范基地已名存实亡。

即便接收特殊儿童的幼儿园其接收现状也不容乐观。

更多的特殊儿童特别是孤独症儿童仍然处于接受隔离型教育的阶段。

五、正确理解早期融合教育 从全球融合教育的发展来看，特殊儿童的早期融合教育走过了从隔离型特殊教育到回归主流的安置型教育，从“残疾儿童”到“有特殊教育需要儿童”的反标签化教育，从提倡普通教育中“提供最少限制的环境”到普通教育与特殊教育更紧密地合作。

从全球融合教育的发展来看，特殊儿童的早期融合教育走过了从隔离型特殊教育到回归主流的安置型教育，从“残疾儿童”到“有特殊教育需要儿童”的反标签化教育，从提倡普通教育中“提供最少限制的环境”到普通教育与特殊教育更紧密地合作。

随着融合教育的阶段性发展，融合教育已不再是只提供普通环境的随班混读，也不再是不考虑孩子特殊需要的求得同步。

融合教育强调在普通环境下营造特殊支持的小环境。

特殊支持的实质是强调适应的相互性。

通过环境的改变以适应个体的需要，通过对个体的支持，使个体更好地去适应环境。

1?融合教育不是只提供普通环境的随班混读 有的家长错误地以为融合教育就是给孩子提供一个普通的环境。

和普通孩子经常接触，他们自然就好了。

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

几年前，我们曾追踪过几个经过训练后进入普通幼儿园随班就读的孩子。

在幼儿园里，我看到我们的孩子在教室里到处走动无人理睬；我看到我们的孩子身体静静地坐在椅子上，大脑完全游离而无人问津；我看到我们的孩子为了不影响其他人上课被老师紧紧地抱着，不让他挣脱。

有一个孩子，在其他小朋友上课的时候，她坐在一边看书；其他小朋友出去活动、做操的时候，她一个人去玩大型玩具。

上幼儿园两年了，她仍然没有主动言语，仍然坐不住、到处乱跑，仍然没有目光对视。

这样的“融”体现在哪里？

又“合”在哪里了？

随班就读变成了随班混读。

但是又能混多久呢？

这样的所谓融合，意义在哪里呢？

2?融合教育不是在普通环境中求得同步 有的家长认为把孩子训练好了，就可以去幼儿园了。

而好了的标准是什么呢？

家长更多的是强调认知和学业的东西，认为学业跟上了就可以和小朋友同步了，可是一旦上了幼儿园就会发现更多的问题是学业以外的东西。

用家长自己的话说就是“不该出问题的地方出了问题”。

我曾经去观摩过一个孤独症孩子的数学课。

以前孩子学习能力很好，没有什么情绪问题。

自从孩子上大班后妈妈每天都非常紧张，担心她被退出来。

妈妈每天陪读。

上课时，孩子每次注意力不集中，妈妈都会很紧张地及时在后面提醒她注意。

孩子的问题行为越来越多：尖叫、打人。

后来不得不退园。

我们所说的融合教育是建立在承认并且充分尊重孩子特点的前提下。

依据每个孩子的能力特点适度要求。

强调同步就是对孩子个体特点的不尊重，对个性差异的不接纳。

同步势必造成孩子负面情绪的积压，从而出现情绪和行为问题，而当出现这些问题时，家长非但没有提高警觉，反而再度施压，就会形成恶性循环，造成负面情绪的爆发。

3?融合教育强调的是通过支持达到相互适应，达到孩子和环境的和谐统一 融合教育强调在普通环境下营造支持的小环境。

那么什么是特殊支持呢？

? 特殊支持是照顾吗？

案例 强强是个5岁的孤独症男孩，3岁前一直由奶奶带。

奶奶担心强强上幼儿园小朋友会欺负他，于是告诉老师这孩子有些特殊，希望老师多照顾。

在以后的一年半时间里，强强得到了精心的照顾。

幼儿园专门派一个老师天天陪着强强。

老师很富有爱心。

小朋友玩的时候，老师怕小朋友欺负他，领着强强远离小朋友到旁边玩；下课的时候老师领着强强去洗手、喝水、上厕所；睡觉的时候老师陪着强强一起睡。

强强上了一年多的幼儿园，语言、行为、理解、生活能力没有明显进步，反而更依赖别人了。

爸爸说：后悔和老师说要照顾。

强强虽然安排了辅助的老师，但是这种辅助表现为一种过度的保护，而过度的保护实质上就是一种剥夺，剥夺了孩子参与集体生活的机会，是隔离型教育，不是融合教育。

? 特殊支持仅仅是进行补救性课程吗？

案例 毛毛3岁了，在幼儿园中班。

毛毛的精细动作能力比较弱。

## &lt;&lt;孤独症儿童的早期融合教育&gt;&gt;

于是小朋友上课的时候老师就会将毛毛领到教室的一个角落让毛毛练习穿珠子。

小朋友户外活动的时候，老师把毛毛留在教室里教毛毛涂颜色。

毛毛的精细动作能力提高了，可是毛毛与集体环境分离了。

难道毛毛的教育就不能在集体环境中开展吗？

个体能力的提高难道必须以牺牲集体环境为代价吗？

精细动作能力的提高相比孩子对集体环境的适应，哪个更重要呢？

单纯的隔离型教育不能解决孩子在集体中的问题。

？ 特殊支持是陪读吗？

陪读是特殊支持的手段之一，但不是必需的手段，更不是唯一的手段。

陪读的作用是通过外在的辅助手段，帮助孩子过渡到独立参与的状态。

因此，陪读的关键是陪读人员的把握和与普教老师的配合。

案例 平平3岁了，在幼儿园小班。

因为平平有时会坐不住，幼儿园为平平安排了一个陪读老师。

陪读老师很负责任，平平走到哪里，陪读老师就跟到哪里，一刻也不离开。

上课的时候，陪读老师就坐在平平的身后。

遇到平平走神的时候，陪读老师就提醒他注意。

看到平平注意听的时候，陪读老师担心平平不理解，就抓紧时间给平平讲解老师的讲课内容。

没过多久，陪读老师发现，平平跑开的频率增加，于是，老师加紧了对平平的行为控制。

平平变得更加不听话了，陪读老师认为平平的孤独症特征更加明显了。

在融合教育环境中，陪读人员的角色不是陪读，而是辅助，辅助的对象不是孩子，而是普教老师

。陪读人员是普教老师的支持者，而不是孤独症儿童的陪护者。

在普通环境中，普通老师是教育的执行者和给予孤独症儿童支持的人，而辅助人员是帮助普教老师完成这种支持的角色。

从以上的个案中，我们没有看到普教老师的支持作用。

平平的辅助老师搞错了自己的位置，成为了平平的主导者，错误地将融合教育一概地理解为将个训搬到集体课堂。

这样的话，如何将孩子引入独立参与的状态？

恐怕距离这个目标会越来越远。

平平的状态由于辅助老师的错误把握变得越发糟糕，老师还浑然不知，误以为是孩子孤独症特征的出现。

老师的角色不是控制者而是支持者，但是什么时候需要支持？

如何支持？

具体见本书P32页实践篇二《融合教育中的支持——从教师到同伴》。

4?融合教育强调普通教育与特殊教育的密切配合 Armstrong (1994) 指出：特殊教育从缺陷典范转为成长典范，强调特殊学生只是部分能力的限制，而不是全面的损伤；如果能提供其所需要的支持服务，他们是可以成长的。

另外，Hodapp和Dykens (1994) 表示：特殊教育从治疗典范转为支持典范，从以异常的角度看待身心障碍者，转变为以差异的角度来看待他们。

由上述典范的转变可知：过去的思维是特殊学生受功能的限制而无法进入普通班级，现在的思维是普通教育存在问题而无法让特殊学生进入普通班级，因此若能改变普通教育，就无需特殊教育。

多位学者吴淑美，2004；Beninghof & Singer, 1997；Gardner, 2002；Giangreco & Ayres, 1998等认为：融合教育强调特殊与一般学生的相似性，而不是差异性，所以主张在相同环境下提供特殊教育的方法，让不同特质、能力不同的所有学生一起学习和生活，并且在普通班中提供他们所有的特殊教育和相关服务，以符合其能力和需求，使特殊教育和普通教育合并为一个系统。

引自纽文英著《拥抱个别差异的新典范-融合教育》21页、26页.台北市心理出版社.2008?3。

在这一理念下的融合教育，强调普通教育与特殊教育的密切配合，而不是单纯强调特殊教师的作

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

用。

具体见P实践篇二《融合教育中的支持——从教师到同伴》普教与特教合作的支持模式。

六、孤独症儿童早期融合教育的意义 由于低年龄阶段的孩子较之其他年龄阶段的孩子有更大的可塑性，使得早期融合教育的意义更加深远。

它不仅必要而且可能。

第一，一般儿童和家长对孤独症儿童早期融合的接纳态度决定了与其他年龄阶段的孩子相比，融合教育的深入开展有更大的可能性。

研究显示，幼儿园阶段，同伴和一般幼儿家长对融合的态度较之其他年龄阶段的同伴及其家长更加积极。

多数研究显示：年级越低的学生对身心有障碍同伴的态度越正向。

引自纽文英著《拥抱个别差异的新典范——融合教育》92页?台北市心理出版社，2008?3 第二

，早期融合的实践证明，早期融合教育的儿童有更大的可塑性。

研究发现，同伴对于自闭症孩子有着举足轻重的影响力，同伴是他在语言、游戏、大小肌肉等发展方面的极佳模仿对象引自纽文英著《拥抱个别差异的新典范——融合教育》73页?台北市心理出版社，2008?3。

正如Lamorney (1993) 等人指出的，在早期融合教育环境中，儿童在社会能力和社会化游戏领域取得了显著的进步，在其他发展领域也取得了相似的结果，儿童社会认知和适应能力的改善很可能是融合教育的最大收获。

(引自《论融合教育》华东师范大学学前教育与特殊教育学院方俊明) 儿童的学习活动，主要是通过游戏与他人的互动来进行。

因此，社会性的学习活动对身心有障碍的儿童来说，是其身心相当重要的一部分。

从社会互动的观点来看，融合教育可提供给身心有障碍的学生和一般同伴互动的机会 (McCay & Keyes, 2001) 引自方俊明《论融合教育》。

通过同伴示范、同伴教导和同伴增强，身心有障碍的学生得以增进其社会互动能力与适当行为表现

(Heward, 2005; Thurman, 1990) 引自纽文英著《拥抱个别差异的新典范——融合教育》22页?台北市心理出版社，2008?03 在实践中我们也看到很多孤独症儿童在幼儿园融合教育中取得了可喜的成效。

实践证明：普通环境的支持作用是任何隔离型教育不可替代的。

&hellip;&hellip;

## <<孤独症儿童的早期融合教育>>

### 编辑推荐

探寻了十八年，作者将自己最宝贵的十八年奉献给了融合教育，历经艰难，却一直走到今天，跟踪调查，研究实践，在这里，她把自己的所得献给所有需要它的人，她在这里播下希望的种子。

<<孤独症儿童的早期融合教育>>

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>